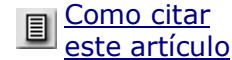




Revista de Pedagogía
ISSN 0798-9792 *versión impresa*

Rev. Ped v.26 n.75 Caracas ene. 2005



Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes.

Rebecca Beke, Elba Bruno de Castelli

Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela Correo e:
rbeke@yahoo.com,
elbaca@cantv.net

RESUMEN

Este trabajo, como parte de una investigación más amplia, tiene un doble objetivo: analizar los resúmenes escritos producidos por docentes en servicio y, comparar los resultados del presente estudio con los que fueron arrojados en un trabajo anterior con un grupo de bachilleres aspirantes a ser admitidos a la universidad. Un corpus de ciento ochenta y seis resúmenes fue analizado con el fin de responder a las siguientes interrogantes: ¿Mejoran los resúmenes en cuanto al contenido y a la estructura retórica de los resúmenes después de un entrenamiento en comprensión de la lectura? ¿Qué estrategias utilizan los sujetos para producir una versión nueva y reducida del texto original? ¿Existen diferencias entre ambos grupos? Los resultados indican una mejora importante en lo que respecta el contenido y la presencia de la macroproposición. Sin embargo, ambos grupos demuestran dificultad en mantener el tono apropiado y la condición pragmática. Se observa que los docentes tienden a utilizar la casi copia, paráfrasis, eliminación y construcción mientras que los estudiantes aplican más la eliminación y la copia. Se concluye que la habilidad de resumir incluye el dominio y uso adecuado de las estrategias de comprensión así como también el dominio de las estrategias cognitivas, lingüísticas y discursivas implicadas en el proceso de producción textual.

Palabras clave: elaboración de resúmenes, estructura, estrategias, macrorreglas.

Teachers and students' summarization skills

ABSTRACT

In this work, as part of a wider research, our objective is twofold: to analyze in-service teachers' written summaries and compare the results of this study with those of a previous study carried out with high school graduates. A corpus of one hundred eighty-six summaries written during a reading comprehension course were analyzed to answer the following questions: 1) Do the summaries improve in terms of content and rhetorical structure? 2) What strategies do the participants use in writing a shorter and new version of the text? 3) Are there differences between the two groups? The results indicate significant improvement with respect to content and presence of the macroproposition. However, both groups show difficulty in maintaining the pragmatic condition and an appropriate tone. While teachers tend to use the quasi copy, paraphrase, elimination and construction, students prefer the elimination and copy strategy. We conclude that summarization skills include not only the mastery and adequate use of reading strategies but the mastery of cognitive, linguistic and discursive strategies as well.

Keywords: summarization, structure, strategies, macrorules

INTRODUCCIÓN

Si asumimos que la capacidad de resumir implica habilidades que van mucho más allá de la comprensión, y que no todo el mundo posee, tal como lo sugieren algunos estudiosos de la relación comprensión-resumen de un texto (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983; Winograd, 1984), es razonable pensar que dicha habilidad puede ser enseñada y que, por ende, los responsables de la enseñanza - los docentes - deben estar en capacidad de resumir. Sobre la base de un estudio anterior (Beke y Bruno de Castelli, 2000), en el que se analizaron los resúmenes escritos producidos por un grupo de treinta y cinco bachilleres, aspirantes a ingresar a la universidad, nos propusimos replicar la experiencia con docentes en servicio que inician sus estudios universitarios en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en la modalidad a distancia.

Para el presente estudio, nos formulamos las siguientes interrogantes: 1) ¿Mejoran los resúmenes en cuanto a contenido y estructura retórica después de un entrenamiento en estrategias de lectura? 2) ¿Qué estrategias utilizan los sujetos para producir una versión nueva y más corta del texto original? 3) ¿Existen diferencias significativas entre la capacidad discursiva de los docentes en servicio y la de los bachilleres en el momento de elaborar un resumen?.

Dos supuestos teóricos referidos al resumen subyacen a nuestro trabajo. En primer lugar, un resumen es una versión más corta del texto que no debería dejar de recoger fielmente los planteamientos del texto en su totalidad (Rinaudo, 1994). A diferencia de otras situaciones de escritura que requieren una planificación del contenido, una generación, organización e interrelación de las ideas, resumir un texto fuente implica tomar decisiones sobre las informaciones que se incluirán o no, combinarlas y transformarlas para darles sentido y reorganizar el texto si se considera necesario, pero siempre respetando los planteamientos del texto fuente (Hidi y Anderson, 1986) y satisfaciendo los criterios de coherencia e integración (Rinaudo, 1994). En segundo lugar, la elaboración de un resumen está directamente vinculada con la demanda de la tarea que implica actividades de comprensión y de producción, y con las

características del texto a resumir, de las cuales Hidi y Anderson (1986) señalan la longitud, el género y la complejidad como las más importantes. Según estas autoras, se debe igualmente tomar en cuenta la presencia o ausencia del texto fuente en la actividad de resumir y la audiencia a quien va dirigido este resumen, es decir, para ser leído por otro o para uso propio.

METODOLOGÍA

Con el fin de dar respuesta a nuestras interrogantes, se realizó una investigación de intervención educativa con diseño pre y postest.

Participantes

Setenta y cuatro aspirantes a ingresar a la Escuela de Educación (UCV), modalidad a distancia (Región Capital), inscritos en el Curso Propedéutico, requisito de ingreso para dicha modalidad, participaron en este estudio.

Se trata de "docentes en servicio", por cuanto todos ejercen la docencia en diferentes niveles del sistema educativo, independientemente de que tengan o no un título universitario.

La muestra definitiva se redujo a cincuenta y ocho docentes, seleccionados por haber presentado el pre y el postest, pruebas administradas al inicio y al final de un curso en estrategias de lectura.

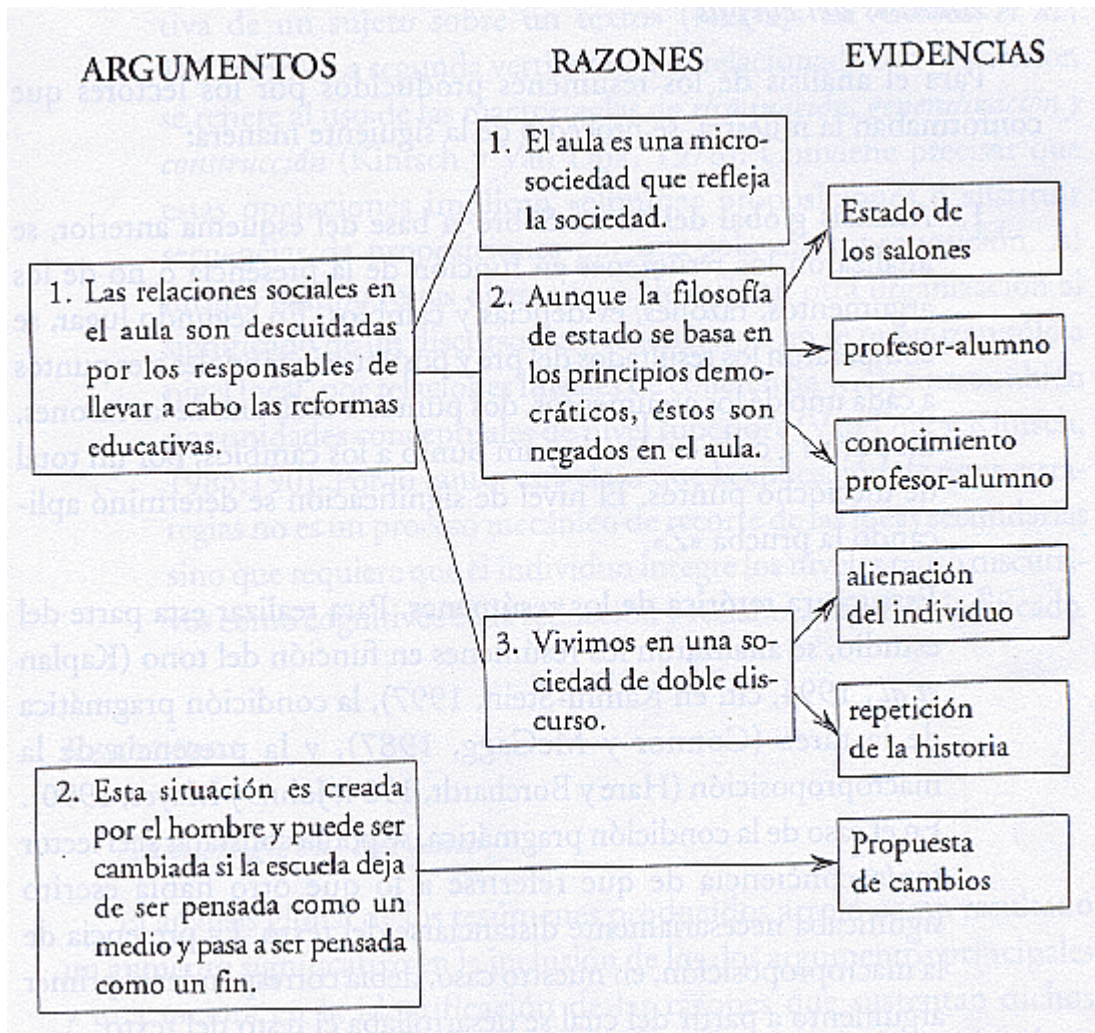
Procedimiento

Los docentes participaron durante cuarenta horas en un entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura utilizando el Programa ECOLE (Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996), el cual culmina con la elaboración de resúmenes a partir de la aplicación de la estrategia de representaciones gráficas de los textos (Jones, Pierce y Hunter, 1988-89) y de las macrorreglas de eliminación, generalización y construcción (Kintsch y van Dijk, 1978).

El pre y el postest consistieron en la elaboración de un resumen del texto fuente titulado "Sociología en el aula" de Javier Seoane (1997). Los resúmenes se hicieron por escrito y en presencia del texto fuente.

Texto

El texto utilizado presentaba las siguientes características: (1) quinientas ochenta y dos palabras; (2) tipo argumentativo; (3) tema familiar; (4) estructura problema-solución; (5) vocabulario de alta frecuencia. El siguiente esquema de las macroproposiciones del texto se deriva de nuestro análisis contrastado con la opinión de cinco expertos:



Corpus

El corpus estuvo constituido por un total de ciento dieciseis resúmenes: cincuenta y ocho en situación de pretest y cincuenta y ocho en situación de postest. Cada uno fue identificado con el nombre del participante, el número de palabras y un código. Así, 1PR correspondía al pretest del primer sujeto de la lista y 1PT al postest del mismo sujeto.

Análisis del corpus

Para el análisis de los resúmenes producidos por los lectores que conformaban la muestra, se procedió de la siguiente manera:

1. Análisis global del texto. Sobre la base del esquema anterior, se analizaron los resúmenes en función de la presencia o no de los argumentos, razones, evidencias y cambios. En segundo lugar, se compararon los resultados del pre y postest asignándoles tres puntos a cada uno de los argumentos, dos puntos a cada una de las razones, un punto a cada evidencia y un punto a los cambios por un total de dieciocho puntos. El nivel de significación se determinó

aplicando la prueba "Z".

2. Estructura retórica de los resúmenes. Para realizar esta parte del estudio, se analizaron los resúmenes en función del tono (Kaplan et al., 1994, cit. en Kamhi-Stein, 1997), la condición pragmática de la tarea (Connor y McCagg, 1987), y la presencia de la macroproposición (Hare y Borchardt, 1984; Johns y Mayes, 1990). En el caso de la condición pragmática, se podía constatar si el lector tenía conciencia de que referirse a lo que otro había escrito significaba necesariamente distanciarse del texto. La presencia de la macroproposición, en nuestro caso, debía corresponder al primer argumento a partir del cual se desarrollaba el resto del texto.

3. Estrategias. Una vez establecidas las ideas principales que reflejaban el texto en su globalidad, se analizaron los resúmenes en dos vertientes. En la primera, se examinó cada resumen para determinar si el participante usaba las estrategias de reproducción, es decir, la copia, casi copia o paráfrasis (Campbell, 1990; Kamhi-Stein, 1997); no se consideró el uso de citas y se introdujo la estrategia de comentario, un escrito que, si bien se inspira en el texto fuente, no refleja del todo su contenido sino que "constituye una expansión (...) autoriza la digresión (...) se muestra como la operación interpretativa de un sujeto sobre un texto" (Narvaja de Arnoux et al., 1997:233). La segunda vertiente, muy relacionada con la anterior, se refiere al uso de las macrorreglas de eliminación, generalización y construcción (Kintsch y van Dijk, 1978). Conviene precisar que estas operaciones implican "eliminar proposiciones o sustituir secuencias de proposiciones por una sola macroproposición. Al mismo tiempo (estas operaciones) le asignan otra organización al significado de un discurso: las secuencias ya no se organizan sólo a nivel local, por relaciones lineales de coherencia (...), sino también por unidades conceptuales de nivel superior" (van Dijk y Kintsch, 1985:190). Por lo tanto, está claro que la aplicación de estas estrategias no es un proceso mecánico de recorte de las ideas secundarias sino que requiere que el individuo integre los niveles tanto discursivos como cognitivos en la reducción y reelaboración del significado.

RESULTADOS

Análisis global del texto.

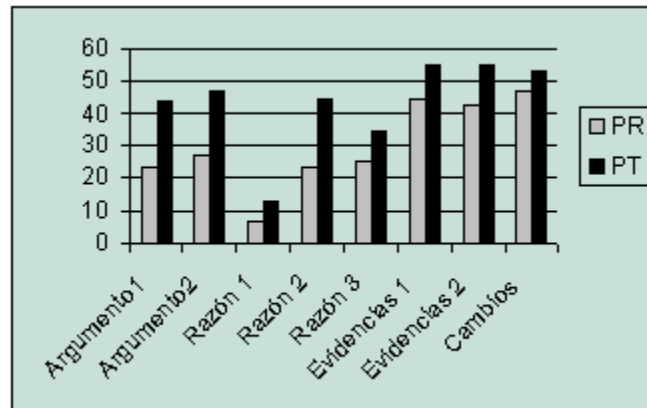
El análisis global de los resúmenes producidos arrojó como resultado un aumento significativo en la inclusión de los dos argumentos principales y una mejora en la identificación de las razones que sustentan dichos argumentos así como una tendencia a centrarse más en las evidencias y en los cambios, los cuales constituyen ideas secundarias del texto ([Cuadro 1](#) y [Gráfico 1](#)).

CUADRO 1: IDENTIFICACION DE PROPOSICIONES POR NUMERO DE LECTORES

	PR	PT
Argumento1	23	44
Argumento2	27	47
Razón 1	7	13
Razón 2	23	45

Razón 3	25	34
Evidencias 1	45	55
Evidencias 2	43	55
Cambios	47	53

GRAFICO 1:



Llama la atención, sin embargo, la reducida inclusión de la primera razón referida a la idea de que la escuela es una microsociedad de la sociedad, aspecto importante de la argumentación del autor quien junto con la segunda razón - la filosofía de estado democrático - sustenta su primer argumento.

En cuanto al puntaje obtenido en la calificación cuantitativa, es importante recordar que éste se asignó en función de la presencia o ausencia de las macro y microproposiciones evidenciadas en el esquema. En ningún momento su valor tuvo una significación de aprobado o aplazado, por cuanto nos interesaba conocer más el proceso de avance que el producto final. En este sentido, se observa una ganancia importante ya que el promedio obtenido en el pretest, 7.68, pasa a 11.87 en el postest.

Para determinar las diferencias entre ambas pruebas, se procedió a analizar estadísticamente dichos resultados a través de un contraste de hipótesis de medias aplicando la prueba Z(n>30) para muestras independientes. Sobre la base del nivel de significación α fijado en un valor igual a 5% (0,05) y un tipo de contraste bilateral, se determinó el valor de Zc en +/-1.96 y el valor de Z en - 5.51, por lo cual, puesto que se concluye que hay una diferencia estadísticamente significativa entre el pre y postest.

$$|Z| \geq Zc |5.51| \geq 1.96$$

En consecuencia, se deduce que el entrenamiento influyó en la mejora de los resúmenes, corroborando los resultados de otras investigaciones (Bruno de Castelli y Beke, 1993, 1998; Bueno, Ramírez y Velásquez, 1999; Beke y Bruno de Castelli, 2000).

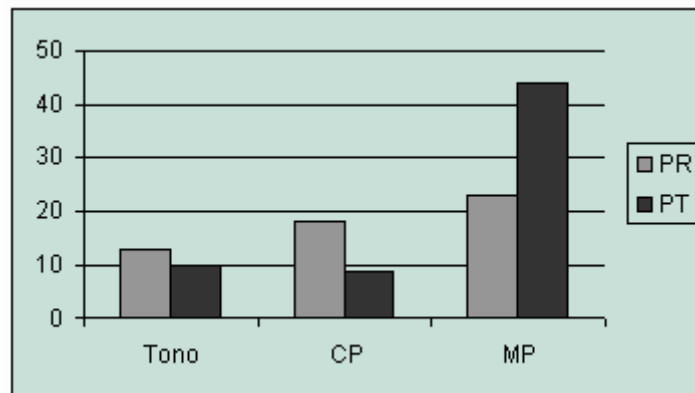
Estructura retórica de los resúmenes

Los resultados del análisis de la estructura retórica, tomando en cuenta el tono (T), la condición pragmática (CP) y la presencia de la macroproposición (MP), evidencian cierta dificultad en mantener el tono y la condición pragmática en ambas pruebas. En cuanto a la presencia de la macroproposición, se observa una mejora sustancial en el postest, lo cual refleja una mayor conciencia en la demanda de la tarea, como posible efecto del entrenamiento ([Cuadro 2](#) y [Gráfico 2](#)).

CUADRO 2: ESTRUCTURA RETORICA DE LOS RESUMENES POR NUMERO DE LECTORES

	PR	PT
Tono	13	10
CP	18	9
MP	23	44

GRAFICO 2:



Sin embargo, llama la atención que, a pesar del entrenamiento, persiste la dificultad de mantener un tono (T) distante y objetivo, y de reconocer la autoría del texto fuente (CP).

Estrategias.

Para determinar las estrategias utilizadas por nuestros lectores, se examinó cada resumen sobre la base del uso de las estrategias de reproducción (Campbell, 1990; Kamhi-Stein, 1997) y de las macrorreglas (Kintsch y van Dijk, 1978).

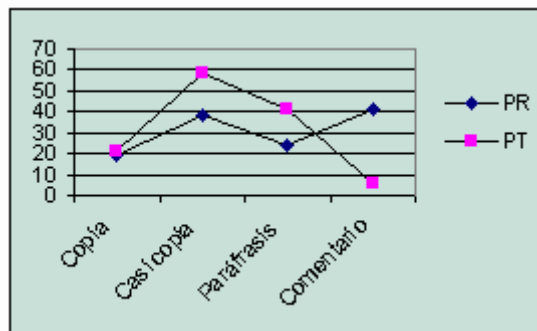
De las primeras se consideraron la copia, la casi copia y la paráfrasis; no se tomó en cuenta la cita textual, pues en nuestra muestra resultó ausente y se incluyó la categoría comentario debido a su frecuencia en el pretest ([Cuadro 3](#) y [Gráfico 3](#)).

CUADRO 3: ESTRATEGIAS

DE REPRODUCCION

	PR	PT
Copia	18,96	20,69
Casi Copia	37,93	58,62
Paráfrasis	24,13	41,40
Comentario	41,40	5,70

GRAFICO 3:



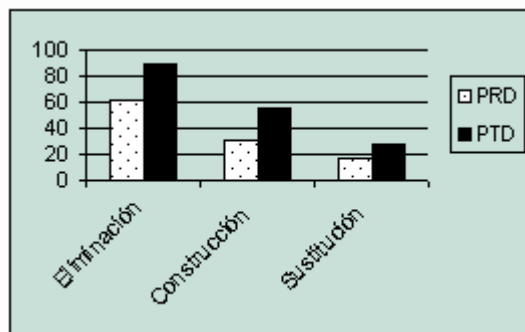
En el pretest se observa una tendencia importante al comentario (41,4%), seguido por la casi copia (37,93%) y la paráfrasis (24,13%). En el postest se reduce sustancialmente el comentario (5,70%) y aumentan la casi copia (58,62%) y la paráfrasis (41,40%) manteniéndose la copia en proporción similar. Esto nos permite concluir que los participantes han tomado conciencia de la demanda de la tarea la cual, idealmente, implica expresar en sus propias palabras las ideas más importantes del texto fuente y recurren con mayor frecuencia a la paráfrasis aún cuando persiste cierta tendencia a la casi copia y a la copia.

En cuanto a la aplicación de las tres macrorreglas, se observa ([Cuadro 4](#) y [Gráfico 4](#)) predominio de la eliminación en ambas pruebas. La construcción aumenta de manera importante en el postest mientras aún permanece bajo, el uso de la sustitución. Tomando en cuenta estos resultados y el comportamiento en cuanto al uso de las estrategias de reproducción ([Véase Cuadro 3](#) y [Gráfico 3](#)), podríamos sugerir que el incremento de la paráfrasis está estrechamente vinculado con la aplicación de la macrorregla de construcción; igualmente el uso de la casi copia con el poco uso de la macrorregla de sustitución.

CUADRO 4:

	PRD	PTD
Eliminación	62,10	89,65
Construcción	31,03	55,17
Sustitución	17,24	27,59

GRAFICO 4:



La aplicación de las macrorreglas no debe considerarse un proceso mecánico, sino un proceso de comprensión y de análisis en el cual subyacen operaciones cognitivas que permiten al individuo discriminar las ideas más importantes de las superfluas, eliminar la redundancia, y construir un nuevo texto en sus propias palabras sin alterar el sentido original. En efecto, "el buen comprendedor aplica las reglas, eliminando las proposiciones poco relevantes y reelaborando otras para construir una especie de síntesis. Al evocar posteriormente el contenido del texto, el sujeto construye su propia versión del texto" (Peronard,1998: 217).

COMPARACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO DE DOCENTES EN SERVICIO Y EL DE BACHILLERES NO DOCENTES

Partiendo del supuesto de que los docentes son los responsables de desarrollar en sus estudiantes competencias lingüísticas y discursivas, como es el caso de la elaboración de resúmenes, quisimos comparar la actuación de los docentes en servicio que participaron en este trabajo con la de los bachilleres no docentes que participaron en un estudio anterior (Beke y Bruno de Castelli, 2000). En ambas experiencias, se propusieron objetivos similares, se utilizaron las mismas pruebas y materiales con un entrenamiento igual en número de horas. Del primer estudio, se consideró solamente el grupo de bachilleres no docentes (n=35) quienes recibieron la misma instrucción que los docentes en ambas pruebas, a saber, "Haga un resumen".

La comparación, realizada en términos porcentuales, se centró en los siguientes aspectos: 1) identificación de los argumentos y de las razones que los sustentan; 2) presencia y uso de los elementos de la estructura retórica; 3) estrategias utilizadas; 4) uso de las macrorreglas.

En cuanto al primer aspecto ([Cuadro 5](#) y [Gráfico 5](#)), se puede observar, en ambos grupos, una mejora en el postest y cierta dificultad en la identificación de la primera razón.

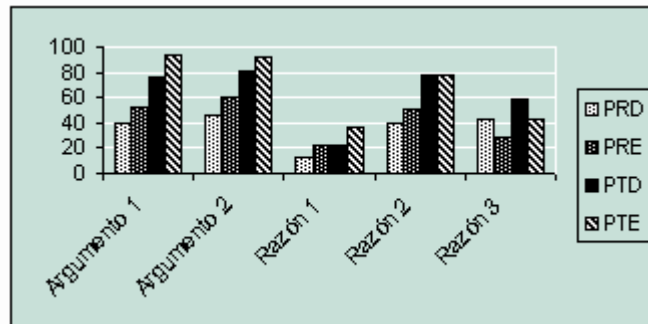
CUADRO 5:RELACION DOCENTE-ALUMNO EN LA IDENTIFICACION DE ARGUMENTOS

	PRD	PRE	PTD	PTE
Argumento 1	39,66	52,65	75,86	94,28

Argumento 2	46,55	60	81,03	91,42
Razón 1	12,06	22,85	22,41	37,14
Razón 2	39,66	51,42	77,59	77,14
Razón 3	43,1	28,57	58,62	42,85

PR=Pretest
PT=Posttest
D=Docente
E=Estudiante

GRAFICO 5:



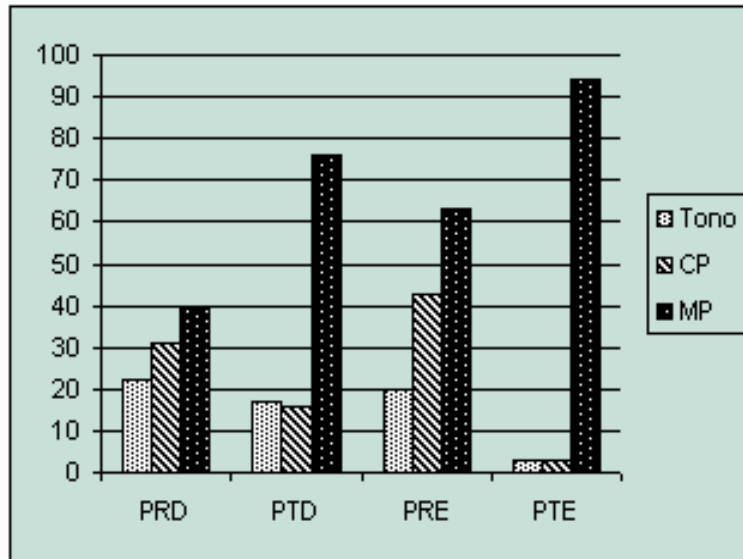
Con excepción de la tercera razón, los bachilleres no docentes superan a los docentes en ambas situaciones de prueba. Llama particularmente la atención que en el posttest, el 94,28% de los bachilleres no docentes logra identificar el primer argumento, punto de partida de la argumentación del autor del texto fuente, en contraste con el 75,86% de los docentes.

En lo que respecta al tono, condición pragmática (CP) y macroproposición (MP) ([Cuadro 6](#) y [Gráfico 6](#)), se observa un aumento significativo en la presencia de la MP en los resúmenes de ambos grupos, pero con un porcentaje mayor en el grupo de bachilleres, lo cual coincide con los resultados del primer aspecto analizado. Sin embargo, en el posttest la condición pragmática y el tono se reducen en ambos grupos y en particular en el grupo de bachilleres no docentes.

CUADRO 6: ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA RETORICA

	PRD	PTD	PRE	PTE
Tono	22,41	17,24	20	2,9
CP	31,03	15,52	42,9	2,9
MP	39,66	75,86	62,9	94,3

GRAFICO 6:

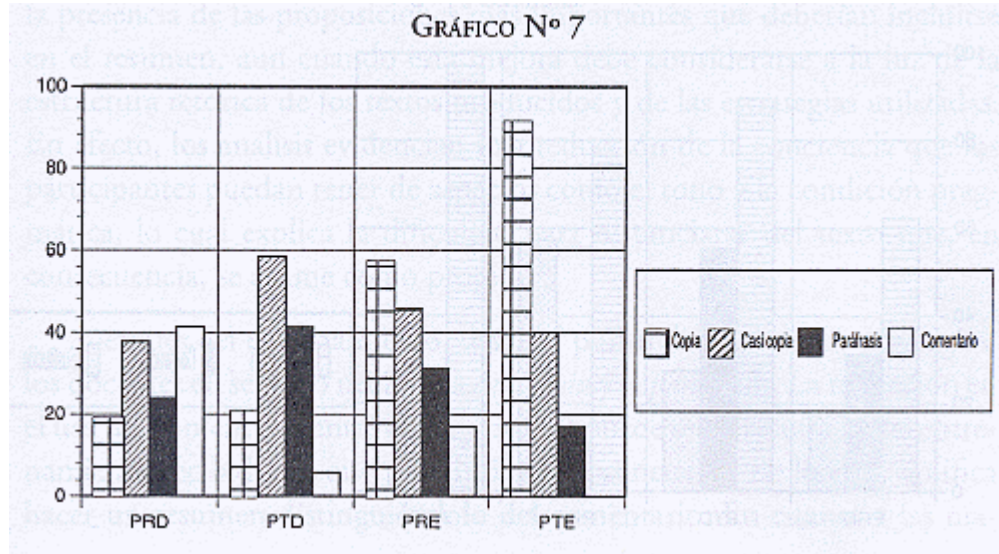


En el [Cuadro 7](#) y [Gráfico 7](#) quedan reflejadas las estrategias de reproducción utilizadas por ambos grupos. En el caso de los docentes, se observa en el pretest predominio del comentario que se reduce notablemente en el postest con un aumento en el uso de la paráfrasis y de la casi copia. Este cambio puede estar evidenciando que los docentes comprendieron la demanda de la tarea después del entrenamiento. En el caso de los bachilleres no docentes, tanto en el pretest como en el postest, predomina la copia seguida por la casi copia, lo cual revela mayor apego al texto fuente y poca elaboración personal que se evidencia en el escaso uso de la paráfrasis.

CUADRO 7: ESTRATEGIAS

	PRD	PTD	PRE	PTE
Copia	18,96	20,69	57,14	91,42
Casi Copia	37,93	58,62	45,7	40
Paráfrasis	24,13	41,4	31,4	17,14
Comentario	41,4	5,7	17,14	0

GRAFICO 7:

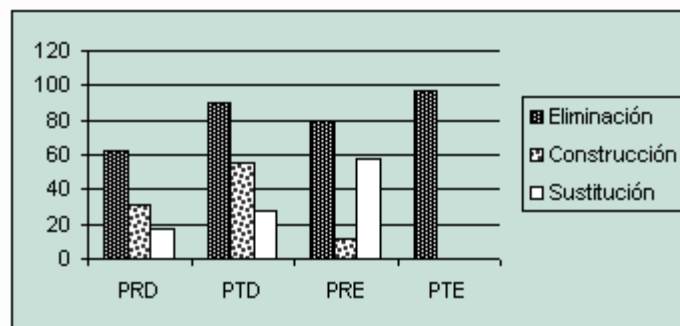


En cuanto al uso de las macrorreglas ([Cuadro 8](#) y [Gráfico 8](#)), ambos grupos utilizan la eliminación, lo cual es de esperar puesto que el resumen es una versión más corta de un texto. Sin embargo, en el caso de los docentes, el aumento en el uso de la construcción después del entrenamiento revela mayor elaboración personal que puede relacionarse con el incremento también en el uso de la paráfrasis, situación que no se evidencia en los bachilleres no docentes y que se relaciona con el uso predominante que éstos hacen de la copia ([Cuadro 7](#) y [Gráfico 7](#)).

CUADRO 8: USO DE LAS MACRORREGLAS

	PRD	PTD	PRE	PTE
Eliminación	62,1	89,65	80	97,14
Construcción	31,03	55,17	11,42	0
Sustitución	17,24	27,59	57,14	0

FIGURA 8:



En lo que se refiere a la sustitución, pudiera pensarse que es una macrorregla que los bachilleres no docentes poseen y que el entrenamiento anula. Al respecto, es preciso aclarar que la sustitución que éstos utilizan en el pretest se limita a una simple sustitución de palabras, lo cual no corresponde a la sustitución de "una serie de eventos, acciones, objetos,... con un término más general (supraordinado) o una expresión que los incluya o condense" (Kintsch y van Dijk, 1978, citado por Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996, p. 155). En consecuencia, el entrenamiento sincera el concepto de sustitución y los bachilleres dejan de utilizarla en este sentido, por lo cual sus estrategias predominantes son la eliminación y la copia.

CONCLUSIONES

En cuanto a las preguntas de investigación formuladas, se concluye que la calidad de los resúmenes mejora después de un entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura, tal como lo evidencia el análisis global de los resúmenes sobre la base de los datos cuantitativos obtenidos en la relación entre pretest y postest.

Dicho análisis igualmente refleja una mejora sustancial en términos de la presencia de las proposiciones más importantes que deberían incluirse en el resumen, aun cuando esta mejora debe considerarse a la luz de la estructura retórica de los textos producidos y de las estrategias utilizadas. En efecto, los análisis evidencian una reducción de la conciencia que los participantes puedan tener de aspectos como el tono y la condición pragmática, lo cual explica la dificultad para distanciarse del texto que, en consecuencia, se asume como propio.

Después del entrenamiento, desde el punto de vista de las estrategias, los docentes en servicio utilizan la casi copia y la paráfrasis. La reducción en el uso del comentario entre el pre y postest puede ser el resultado del entrenamiento recibido que permitió tomar conciencia de lo que significa hacer un resumen distinguiéndolo del comentario. En cuanto a las macrorreglas, dichos docentes, además de la eliminación recurren a la construcción y a la sustitución aunque en menor grado. Este resultado sugiere que han adquirido cierta madurez y autonomía para elaborar sus propias ideas a partir del texto fuente como consecuencia de una enseñanza explícita. Sin embargo, si bien los datos obtenidos son alentadores, no deja de preocuparnos el resultado del pretest ya que tratándose de docentes en servicio, se esperaba un mejor desempeño en la realización de una tarea del ámbito escolar tan frecuente como es la elaboración de un resumen tanto para su uso personal como para efectos de enseñanza.

Al comparar la producción de resúmenes de los docentes que participaron en este estudio con la de los bachilleres no docentes en un estudio anterior (Beke y Bruno de Castelli, 2000), observamos que la actuación de los primeros no llena las expectativas. En efecto, en su mayoría no logran reconocer la tesis del autor, lo cual repercute en la identificación de la macroproposición. Por otro lado, la dificultad que tienen en respetar el tono y la condición pragmática se explica por la tendencia a mantenerse apegados al texto fuente. En ambos estudios se evidencia una reducción en el uso del comentario, considerado como una prolongación del resumen (Beke y Bruno de Castelli, 2000), lo cual podría reflejar una toma de conciencia de la tarea por parte de los grupos.

Los docentes utilizan mayormente la casi-copia y la paráfrasis las cuales están relacionadas con la macrorregla de construcción, mientras que los bachilleres no docentes tienden a utilizar la copia y la eliminación (copy/delete). Pareciera que, después del entrenamiento, los docentes son más efectivos a la hora de producir un resumen, aunque necesitan alcanzar mayor dominio de las macrorreglas de construcción y sustitución, problema relacionado con el proceso de escritura más que de comprensión. Por su parte, los bachilleres no docentes aún utilizan lo que han aprendido en la escuela: eliminar y copiar; están apenas tomando conciencia de la tarea y demuestran tener serias limitaciones en la escritura.

En consecuencia, las exigencias sobre el docente deberían ser mayores puesto que es el responsable de crear oportunidades y experiencias de escritura para sus alumnos más allá de operaciones meramente mecánicas. En efecto, la habilidad de resumir es mucho más compleja de lo que se suele pensar; no es un proceso espontáneo ni natural del ser humano. Requiere un entrenamiento no sólo en la comprensión de la lectura, sino también en la producción de textos con énfasis en los aspectos discursivos y cognitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22: 114.
2. Brown, A. L., Day, J. D. y Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*. 54: 968-979.
3. Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2000). El uso de estrategias para elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*. 15: 19-35.
4. Bruno de Castelli, E. y Beke, R. (1993) Proyecto ECOLE (Entrenamiento en estrategias de Comprensión de la Lectura): una Experiencia. *Revista de Pedagogía*. XIV (34): 11-21.
5. Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1996). ECOLE. Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la Lectura. Caracas: Gráficas TAO.
6. Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1998, marzo). El proyecto ECOLE y el proceso de admisión interna de la Facultad de Humanidades y Educación. Ponencia presentada en la VI Jornada de Investigación Humanística y Educativa de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
7. Bueno, B., Ramírez, C. y Velásquez, O. (1999). Estudio de casos para determinar la efectividad del curso propedeúutico que ofrece la Escuela de Educación, Modalidad EUS. Trabajo de grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
8. Campbell, C. C. (1990). Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. En B. Kroll (Ed.) *Second Language Writing*:

Research Insights for the Classroom, pp. 211-230. Cambridge: Cambridge University Press.

9. Connor, U. M. y Mc Cagg, P. (1987). A contrastive study of English expository paraphrases. En U. M. Connor y R. B. Kaplan (eds.). Writing across language: Analysis of L2 text, pp. 73-86. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

10. Hare, V. C. y Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. Reading Research Quarterly. 21: 62-78.

11. Hidi, S. y Anderson, V. (1986). Producing written summaries: task demands, cognitive operations and implications for instruction. Review of Educational Research. 56 (4): 473-493.

12. Johns A. M. y Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. Applied Linguistics. 11: 253-271.

13. Jones, B. F., Pierce, J. y Hunter, B. (1988-89). Teaching students to construct graphic representations. Educational Leadership. 46: 20-25.

14. Kahmi-Stein, L. D. (1997). Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". Lectura y Vida. 18, (4): 17-24.

15. Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. Psychological Review. 85: 363-394.

16. Narvaja de Arnoux, E., Balmayor, E. y Silvestri, A. (1997). Relación entre estrategias y consignas discursivas, en situación de examen: el caso del comentario. En A. Bolívar y P. Bentivoglio (eds) Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso, pp. 233-237. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

17. Peronard, T., M. (1998). La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen. En M. Peronard T., L. Gómez M., G. Parodi S. y P. Nuñez L. Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase, pp. 213-226. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

18. Rinaudo, M. C. (1994). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. Lectura y Vida. 14, (3): 5-12.

19. Seoane, J. (1997). Sociología en el aula. El Nacional, 20-09-97. Cuerpo A-4.

20. Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1985). Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.). Theoretical Models and Processes of Reading (3º ed.), pp.794-812. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

21. Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. Reading Research Quarterly. 16: 195-209.

© 2011 2002 *Revista de Pedagogía*

**Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela
Edif. de Tránsito. Planta Baja. Ciudad Universitaria. Los Chaguaramos.
Caracas Zona Postal 1051
(0212) 6053000-6052951. Fax: (0212) 6053000**



revped@ucv.ve